

(52)

# 読みの発達段階に着目した物語教材指導の研究

## —小学校中学年を中心にして—

長 谷 美 穂

### 1 はじめに

本研究の目的は、小学校中学年の読みの発達段階を具体的に措定し、発達段階に即した中学年の物語教材の効果的な指導について考察することである。

物語教材の指導の際、小学校1年生の子どもたちは、簡単に物語世界の中に入る。そして、登場人物に同化して、物語世界の中で楽しむ。そのような子どもたちが、高学年になり、物語に出合う時、1年生の時と同じように物語世界で遊ぶだけではなくていく。物語が作り事であることを意識したうえで、自分と物語を結びつけ、物語が自分にとってどのような意味があるのかということを考えるような異化の読みもできるようになるのである。

「10歳の壁」という言葉からも想像されるように、小学校3、4年生段階が、同化の読みから異化の読みへと大きく変わる分岐点であることは、吸原（1997）、山元（2005）などの先行研究でも指摘されている。小学校3、4年生の読みの特徴の違いを同化・異化の視点からより具体的に明らかにしたうえで、各学年でどのような指導が効果的なのかという点について考えることが必要であろう。教師が、中学年の読みの発達を理解したうえで指導することによって、高学年以降の子どもたちの読みがより広げ深められていくのではないだろうか。

実際のところ、中学年の物語教材は低学年と違った特徴を持っており、同化の読みがしやすい教材もある一方で、登場人物に同化しにくく、読者自身の目で登場人物を評価する異化の読みを誘う教材も見られはじめる。単純に登場人物の心情を追うだけでなく、教師がその物語の特徴をどのように捉えるかによって、指導も変わってくるはずである。教材の特徴によって同化の読みを促す働きかけがよいのか、また異化の読みを促す働きかけがよいのかなどを、単元構想や実際の授業を通して具体化させたい。このような問題意識のもと、本研究では、中学年の読みの発達段階を具体的に措定し、中学年の物語教材の効果的な指導について考察する。

その一つの例として、本稿では、学習者が登場人物への同化と異化の両方を経験した上で登場人物を評価することをめざした「おにたのぼうし」の学習指導を報告する。一人の登場人物に同化しながら、別の登場人物の視点からその登場人物を眺める読みや、登場人物を読者自身の視点から評価する読みは、4年生の発達段階に見合ったものと考えられる。こうした読みを促すことを学習指導の中でどのように構想、実践したかを述べていく。

## 2 単元「ばく、わたしの『おにたのぼうし』を作ろう」の概要

- (1) 単元名        ばく、わたしの「おにたのぼうし」を作ろう（全5時）
- (2) 学年・児童   徳島県 A 小学校 4年生（男子10名 女子12名 計22名）
- (3) 指導にあたって

### ① 4年生の読みの発達段階と学習材について

中学年は読者が物語を外から眺め、評価する読みが行われはじめる時期であると言われている。特に4年生では、「語り手を含む複数の視点に立って読み進める」という読みが見られはじめる。

4年生の物語教材を見てみると、たとえば「ごんぎつね」の最後の場面は兵十の視点から描かれており、語り手の視点がごんから兵十へと変わる視点の転換が物語の中に織り込まれている。この視点の転換は「ごんぎつね」の特徴の一つであり、同時にこの教材の難しさでもある。視点の転換の難しさを軽減し、ごんや兵十の視点に立って読み進めたり、ごんと兵十のすれ違いについて学習者に深い読みを促したりするためには、「ごんぎつね」に先立って、視点の転換を学習者が経験し、そのような物語の構造をふまえて登場人物や物語を批評する経験をもっておいた方がよいと考えた。しかし、「ごんぎつね」のように物語全体の構造をふまえて批評する必然性をもった教材は、小学校中学年の教材ではそれほど多くない。

そこで、「ごんぎつね」と構造が類似している「おにたのぼうし」（あまんきみこ）を学習材として、複数の視点に立って登場人物を見るモデル学習を行うことにした。「おにたのぼうし」は1969年にポプラ社から発表され、現行（平成27年度版）教科書（教育出版『ひろがる言葉 小学国語 3下』、三省堂、『小学生の国語 三年』）にも採録されている作品である。

「おにたのぼうし」のあらすじは次の通りである。（①～⑤は場面番号）

- ① 気のいい黒おにの子ども、おにたは、節分の夜、豆まきをするまことくんの家を出ていく。
- ② まことくんの家を出たおにたは、入れる家を探し、豆まきをしていない家を見つけ中に入る。
- ③ その家には、病気の母親と看病をしている女の子が住んでいた。女の子は、病気の母親を心配させまいと「男の子がごちそうをもってきてくれた」と嘘をつく。その様子を見たおにたは、女の子のためにごちそうを探して飛び出していく。
- ④ おにたは、女の子のためにごちそうを手に入れ、角をかくして女の子のもとに持っていく。女の子は、ごちそうを見て顔をかがやかせる。
- ⑤ しかし女の子は、おにたに「豆まきをしたい」と言う。その後、おにたは黒い豆を残して姿を消してしまう。女の子は、その豆でまめまきをする。

「おにたのぼうし」は、ほとんどの場面がおにたに寄り添って語られているが、最後の⑤ではおにたが消えてしまい、女の子が豆まきをするという場面が描かれる。主人公であるおにたに同化できなくなるという点で、「ごんぎつね」と類似した構造をもっている。そこで、この教材を用いて、複数の登場人物の視点に立つ読みの練習を行い、「ごんぎつね」の学習へとつなげる授業プランを構想することにした。

「おにたのぼうし」を用いるもう一つの理由としては、この教材では複数の登場人物の視点に立つことを通して、読者の立場から登場人物や物語を批評することができることが挙げられる。「おにたのぼうし」では、女の子のために力を尽くすおにたの優しさとそれが受け入れられなかったことへの悲しみが描かれている。おにたへの同化を仕組むことで、おにたの優しさや悲しみといった内面を捉えさせたい。一方で、⑤の場面では、心優しいのに互いのことをわかり合えなかったおにたと女の子のすれちがいが描かれている。この場面で、女の子の視点からおにたを見ることは、おにたの優しさや悲しみに女の子が全く気づいていない状況を捉えることとなる。これは、それまで読者が寄り添って読んできたおにたを他者の視点から眺めることになり、おにたを異化することとなる。授業では、こうした女の子とおにたの断絶やすれちがいなどの複雑な心情を考えさせたい。また、おにたと女の子がお互いに分かりあえていない状況を知ることが、読者が自身の視点から二人を異化して意味付けていくきっかけとなるだろう。このように、登場人物同士のすれ違いを捉えた上で読者がその状況を意味づける読みは、「ごんぎつね」でも読者が行うと予想される読みである。そのため、「おにたのぼうし」は「ごんぎつね」の前に学習するモデル教材として適していると考えた。

## ② リライトについて

学習者には、おにたに同化する経験を持たせつつ、女の子にも同化させたい。また、おにたと女の子がお互いに分かり合えていない状況も理解させたい。そのために有効な言語活動として、一人称でのリライトを用いることにした。

一人称でのリライトは、その人物の心の中のつぶやきや、その人物から見た場面の様子などを書かなければならず、必然的にその登場人物への同化を促すことになるだろう。また、人物(A)が他の人物(B)をどう見ているかを捉えることも促し、人物(B)を異化する読みを立ち上げることにもなるだろう。よって、主人公を異化する読みを引き起こすためには、リライトが有効な方法であると考えた。

ただし、物語の全文をリライトすると分量も多くなり、学習者にとって負担が大きすぎる考えた。そこで、筆者が作成した一人称のリライト作品（最初は「ぼく」という言葉を主語にしてリライトした文章、最後の場面は「あたし」という言葉を主語にしてリライトした文章）を学習者に渡した上で、その作品の中でリライトする場面を絞り、書き足しや書き換えをする場を設けることとした。教師によるリライト作品を提示したのは、学習者が一人称

でリライトする際のモデルを示すためでもある。リライトする場面をどこに絞るかについては、その場面の中心となる叙述であり、また学習者が同化しやすいところを選定した。

#### (4) 単元の目標

##### ① 学習者の活動目標

自分だけの「おにたのぼうし」を完成させ、3年生に読んでもらおう

##### ② 指導目標

○リライトすることを通して、自分だけの作品を作ることを楽しむことができるようにする。

○一人称でリライトすることで、場面の情景や人物の心情を想像しながら読むことができるようにする。

○言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くことができるようにする。

#### (5) 単元の概要

本単元「ほく、わたしの『おにたのぼうし』」は、想像したことを付け加えて物語をリライトする単元である。本単元では特に、「場面の情景や登場人物の心情を想像して読む」ことを重点的な目標としている。

具体的な単元計画は、次ページの表の通りである。

第1次では、登場人物の視点に立って物語のリライトを行った。第1時では、導入として発表者がリライトした「おにたのぼうし」を読んで、「自分でも作ってみたい」という意欲を引き出させるようにした。また、できあがった作品は、3年生に読んでもらうことを知らせることで、相手意識を明確にもたせた。その後、各場面のリライトを行った。まず物語を読み、おにたの心情を想像して吹き出しに書く。吹き出しに書いたことを交流した後、さらに想像したことを付け加えて物語のリライトを進める。第2～4時も、吹き出し→交流→リライトという流れで進めた。第2・3時は、おにたの視点でリライトを行い、おにたの気持ちに迫っていくようにした。また、おにたの心情により同化しやすいよう、一人称は「ほく」を用いるようにさせた。おにたが登場しない場面を扱う第4時では、女の子の視点でリライトを行った。二人の視点から相手はどう見えるかを考えることで、物語のもつすれちがいの悲しみをより深く想像することができるようにした。このように毎時間ごとに、リライトしたお話を作り上げ、ためていった。

【単元計画】（全5時間）

学習活動	学習者の意識の流れ		主な指導・支援	身に付けさせたい力
第1次（4時間） ○単元の見通しをもつ。 ○場面ごとに、自分が想像した登場人物の気持ちを書きいれた自分だけの「おにたのぼうし」を作る。  ○1 場面（おにたが、まことくんの家を出て行くところまで）を書く。  ○2、3 場面（おにたが女の子の家を遊び出したところまで）を書く。  ○4 場面、5 場面（女の子にごちそうを届けたところ～麦わらぼうしが残っているところまで）を書く。  ○6 場面（女の子が豆まきをしたら）を書く。  第2次（1時間） ○毎時間書きためたものを、一つの作品にまとめる。	先生が作った「おにたのぼうし」は、絵本と違うところがあったよ。	私だったら、おにたの気持ちをどんな風に書き足そうかな。	☆発表者が作った「おにたのぼうし」を用意し、見通しがもてるようにする。      ☆学習材の文の中で、登場人物の気持ちが表れているところに着目できるよう、線を引くようにする。  ☆「ほく」や「おれ」の言葉を使って、登場人物になりきることができるようにする。  ☆心の動きを表す言葉に着目させることで、登場人物の心情を表していることに気付くことができるようにする。  ☆後書きとして、おにたへの手紙を書く場を設け、自分の考えをまとめることができるようにする。  ☆友達の後書きを読んで感想を書く時間を設け、感じたことや思ったことを書くことができるようにする。	・自分だけのお話を作ることに興味をもつ。      ・叙述に着目して物語を書き換えることで、場面の情景や人物の心情を想像しながら読む。  ・登場人物の性格を押さえて読む。  ・言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付く。   ・書き換えた物語を基に、登場人物の心情を想像する。  ・友達の後書きを読み、感想を書くことができるようにする。
	自分だけの「おにたのぼうし」、おもしろそうだな。			
	ほく、わたしの「おにたのぼうし」を作ろう			
	いいおにもいるのに、どうして分かってくれないのかな。	人間と友達になりたいな。		
	寒いなあ。足が冷たいなあ。	見つからないように、家の中に入ろう。		
	女の子のために、何かしてあげたくなってきた。	この女の子もおにたのことを悪く言うなんて。		
	あの男の子はどこに行ってしまったんだろう。急いでいたのかな。	なんて優しい男の子なんだろう。また会いたいな。		
	一つにまとめよう。続けて読んだらどんな風かな。			
	自分だけの「おにたのぼうし」ができたよ。3年生に読んでもらいたいな。			

第2次では、後書きを足して一つの作品に仕上げた。後書きには、学習者自身の視点からおにたを異化する読みが表れるように、おにたへの手紙を書かせた。後書きは全体で交流した後、友達の後書きを読み、感想を書き合った。できあがった作品は3年生に読んでもらい感想を聞く場を設け、作品ができた充実感を味わせた。

## (6) 単元の評価

	評価基準	○「十分満足できる」と判断される状況 ◎「おおむね満足できる」状況にするための手立て	評価の対象
関心・意欲・態度	リライトすることを通して、自分だけの作品を作ることを楽しもうとしている。	○リライトすることを通して、自分だけの作品を作ることを意欲的に行っている。  ◎場面ごとに登場人物の状況を描いたイラストや吹き出しを入れた学習の手引きを用意したり、自由リライトの部分を準備したりする。	学習者の様子 発言 学習の記録
読む能力	一人称でリライトすることで、場面の情景や人物の心情を想像しながら読んでいる。	○リライトすることで場面の情景や人物の心情の変化に気づき、豊かに想像しながら読み味わっている。  ◎場面の情景や登場人物の心情を想像することができるように挿絵や学習の手引きを用意する。	学習者の様子 発言 学習の記録
知識・理解・技能	言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付いている。	○リライトすることで、登場人物の行動の描写には人物の心情が表れていることに気付いている。  ◎人物の心情がよく表れている描写を取り上げて、言葉の働きを考えられるように動作化をしたり、感情を入れて音読したりする。	学習者の様子 発言 学習の記録

## 3 単元「ぼく、わたしの『おにたのぼうし』を作ろう」の実際

### 〈第1時 ぼく、わたしの「おにたのぼうし」(1場面)」を作ろう〉

第1時は、学習者は、筆者が作った「おにたのぼうし」の読み聞かせを聞き、気付いたことを発表した。絵本の「おにたのぼうし」をすでに読んでいたので、学習者は、絵本との違いや筆者がリライトした「おにたのぼうし」の面白さに気づき、自分でも作ってみたいと興味を示した。

その後、1場面のリライトを行った。1場面は、豆まきの音を聞きながらおにたが「人間っておかしいな。おには悪いって決めているんだから。おにもいろいろあるのにな。」と言い、まことくんの家を出て行く場面である。おにたになって吹き出しを書いた後、リライトを行った。学習者の作品には、次のようなものがあった。(児童が書き足した言葉はゴシック体で示し、すでに書き込んである文章は括弧内に示した。)

(人間っておかしいな。おには悪いって決めているんだから。おにもいろいろあるのにな。) どうして節分の日があるんだろ。ぼくみたいないいおにがいるかもしれないのに。(ぼくは、古い麦わらぼうしをかぶったよ。これは、ぼくの角をかくすぼうしなんだ。ぼくは、だれにも気づかれないうように、物置小屋を出て行ったんだ。) **本当はいやだったのに。** (D 児)

(人間っておかしいな。おには悪いって決めているんだから。) どうしてかな。(おにもいろいろあるのにな。) **親切なおに、こわいおに、こんなふうなおには、それぞれちがうのにな。** (F 児)

### 〈第2時 ぼく、わたしの「おにたのぼうし (2・3場面)」を作ろう〉

第2時は、2・3場面のリライトを行った。2場面は、雪の中、おにたが次の家を探し歩き、女の子の家に入っていく場面である。3場面は、女の子の家で、おにたが女の子の苦しい状況やお母さんについた嘘を見抜き、女の子のために外へとびだしていった場面である。吹き出しを書いた後、リライトを行った。2場面の学習者の作品は、次のようであった。

(ぼくは、もう夢中で、台所のやぶれた所から、寒い外へとび出していった。) **見つけたらこまるけど、このぼうしがあるからだいじょうぶかな…。もういくしかないや。** (D 児)

(ぼくは、もう夢中で、台所のやぶれた所から、寒い外へとび出していった。) **それも、あの女の子なにもたべていない。いそがなくちゃ。** (E 児)

(ぼくは、もう夢中で、台所のやぶれた所から、寒い外へとび出していった。) **あの子が死んでしまう、早くいそがないと、ておくれになる。早くごちそうをとどけないと。** (H 児)

### 〈第3時 ぼく、わたしの「おにたのぼうし (4・5場面)」を作ろう〉

第3時は、前半に4場面を、後半に5場面のリライトを行った。

4場面は、おにたが女の子のためにごちそうを持ってきた場面である。女の子がごちそうを見て、にこっと笑った様子を見たときのおにたになって吹き出しを書いた後、リライトを行った。学習者の作品には、次のようなものがあった。

(ぼくは、そのわらった顔を見たら) やさしくしてきてよかった。人間につのをだしたままお礼をいっているようだね。

(D 児)

(ぼくは、そのわらった顔を見たら) びっくりして、ころげてしまった。そしてちびの顔を見つめて、ぼおとしてしまった。それもうれしすぎて。

(E 児)

(ぼくは、そのわらった顔を見たら) ボカボカなあたたかい気持ちになったんだ。でも、ちょっぴりはずかしかったんだ。

(F 児)

5 場面は、女の子に「あたしも、豆まき、したいなあ。」と言われたあとのおにたの心情を想像して、リライトを行った。この場面での学習者のリライトには、次のようなものがあった。

(ぼくの手は、だらんと下がってしまった。) 人間にきらわれるのは、もういやだ。おにがやさしくしても気づいてくれないしそれにおにがいたら、なにもかもが悪くなるってわけじゃないのに。(「おにだって、いろいろあるのに。おにだって…。」) 人間なんてもうキライだよ。

(D 児)

(ぼくの手は、だらんと下がってしまった。) どうしてそんなことがしたいんだ。ぼくは、君にこんなに親切なことであげたのに…。どうしてぼくの気持ちを分かってくれないんだ。(「おにだって、いろいろあるのに。おにだって…。」) やさしいおにもいるんだよ。分かってくれよ。

(G 児)

(ぼくの手は、だらんと下がってしまった。) おにもいいおにもいるのに。豆まきなんて、しないでくれ！ぼくがいなくなっちゃう。ぼくはいいおになのになあ。(「おにだって、いろいろあるのに。おにだって…。」) すべてが悪いおにとはかぎらないのに…。

(H 児)

#### 〈第4時 ぼく、わたしの「おにたのぼうし (6 場面)」を作ろう〉

6 場面は、おにたが黒い豆を残していなくなり、女の子がその豆で豆まきをする場面である。この場面にはおにたがいないので、女の子に同化してリライトを行った。

学習者の作品は、次のようであった。



「(さっきの子は、きつと神様だわ。そうよ、神様よ。) **でも、黒い豆をもらったのはいいけど、どうして最初は、「なんだって」って言って豆をあたしにくれたんだろう。ちょっと変わった神様なのね。** (D 児)

「(さっきの子は、きつと神様だわ。そうよ、) **ぜったい** (神様よ。) **だって、黒い豆を置いてくれたし、あったかいもの。また次に来たときは、お母さんの病気をなおしてもらおう。またあえたらいいなあ。でも、神様はいったいどこにいったのかしら。** (I 児)

「(さっきの子は、きつと神様だわ。そうよ、神様よ。) **だってわたしが言った赤ごはんやに豆、しかも黒い豆までくれた。またわたしの家に来てくれたらいいのになあ。来てくれたら今度はおかえしをしたいなあ。その時麦わらぼうしをかえしたいなあ。**  
(ばらばらばらばらばらばらばらばらばら とてもしずかな豆まきでした。) **ありがとう神様。** (J 児)

〈第5時 後書きを書いて、ほく、わたしの「おにたのぼうし」を仕上げよう〉

第5時は、できあがった自分だけの「おにたのぼうし」に後書きを書くことが、学習者の目的だった。後書きの内容は、自分からおにたへの手紙にした。手紙を書くという言語活動を行うことで、学習者自身の視点から物語をふまえて、批評することができると考えたからである。

(おにたの行動や内面を評価している)

(前略) おにたは勇気があるおにだと思うよ。だってあの子のために寒い外へとび出して行くぐらいの勇気があるからね！！ (K 児)

(おにたの気持ちを推測して共感している)

おにたつらかったね。ほくも女の子が言った「**だっておにが来ればきつとお母さんの病気が悪くなるわ。**」という所が一番文章でつらかったです。そして、おにたは、ほくの手はだらんと下がってしまった。という所は、ほくも同じ気もちだよ。 (L 児)

(おにたの言動に対して違和感を述べている)

どうして、節分の日で豆まきをされるのにやさしくするの、女の子のこと本当は、どう思っている。(後略) (D 児)

一方、少数ではあったが、M 児、N 児のように女の子の視点に立って読み取ったことが後書きの内容に反映されたものもあった。(下線は筆者による。)

(おにたも、女の子もつきはなして評価している)

女の子が「わたしも豆まきしたいなあ」と言ったときはびっくりしたね。女の子がおにたに伝えたかったことはきっと「ありがとう」だと思うよ。その理由は、おにたにとって豆まきはいやだけど、女の子にとっては、豆まきをしておにがいなくなったらお母さんの病気がなおると思っているから、女の子が一番つたえたいことは「ありがとう」だと思うよ。(後略)

(M 児)

おにたの気持ちを人間は分かりません。でもおにたも人間の気持ちは分かりません。両方どっちもどっちです。

ぼくは、おにたの気持ちを分かってあげたいけど、超のう力者ではないのでできません。でもやさしいおにもいるということは分かります。そのわけは、おにも悪気があってやっているわけでは、ないからです。(後略)

(N 児)

#### 4 単元「ぼく、わたしの『おにたのぼうし』を作ろう」の分析

本節では、単元「ぼく、わたしの『おにたのぼうし』を作ろう」を1時間ごとに分析していく。特に、おにたに深く同化していたD 児を中心に分析していく。

##### 〈第1時 ぼく、わたしの「おにたのぼうし (1 場面)」を作ろう〉

第1時は、吹き出しにおにたの気持ちを書き、吹き出しに書いたことを交流し、その後リライトした。先に吹き出しに書いたり、交流の後が板書にあったりしたこともあり、学習者にとってリライトは行いやすかったようだ。学習者は、「おににもいろいろあるのにな」や、おにたが鬼であるけれどもまことくんのためにしていることをふまえて、心情を表現していた。D 児のように「ぼくみたいないいおにがいるのに」という、自分を認めてもらいたい心情や、F 児のようにいろんな鬼がいてみんな違っているんだという思いなど、学習者はおにたになりきって心情を膨らませていた。

リライト自体は初めての活動であったが、一人称でのリライトはおにたの内面を想像するのに有効な方法だったと言える。ただ、5～6名の学習者は、吹き出しに何を書いていいかわからない様子だった。それでも、これらの児童には書き出しの手引きを渡すと、それを参考に吹き出しに書くことができた。そして、その後のリライトは、自分の書いた吹き出しを

見ながら、書き写していた。書き出しにくい学習者には、簡単なものであっても書き出しの手引きは必要である。また、筆者が作成した「おにたのぼうし」全文リライトも有効だった。初めてのリライトで不安に感じていた学習者も数名いたが、その学習者は、全文リライトを参考にして、吹き出しを書いたりリライトを行ったりしていた。

このように、全文リライトという方法と、吹き出しからリライトへの学習活動、書き出しの手引きといった支援は、おにたへの同化を促すのに有効だった。本時の課題は、おにたへの心情をさらに深めることができるような交流を行うことだった。

#### 〈第2時 ぼく、わたしの「おにたのぼうし（2・3場面）」を作ろう〉

第2時では、学習者は2場面・3場面のおにたに同化して、リライトを行った。

学習者は、おにたが女の子のために何かしたいと感じている気持ちを膨らませながら、リライトしていた。D児は「見つかったらこまる」とためらいつつ、女の子のために外へ出る決断をする様子を思い浮かべ、E児は「何も食べていない」というところから想像を広げて書いていた。また、おにたが「夢中で」「飛びだしていった」ところから、心情を深めている学習者もいた。どの学習者も、女の子のために必死で駆け出すおにたの心情を自分のことのように感じ、表現していた。

#### 〈第3時 ぼく、わたしの「おにたのぼうし（4・5場面）」を作ろう〉

学習者はおにたに同化して3時間目だったこともあり、おにたにより同化し、おにたの気持ちをさまざまに想像して喜びの心情を表現していた者が多かった。おにたがごちそうを持って行った時の心情については、D児は、ありのままの自分を認められたかのような喜びを、E児はただ「うれしい」では表現できない「ほおとして」しまうほどの喜びを、F児は嬉しさとともに感じたちょっぴりの恥ずかしい気持ちを書いていく。このように、学習者一人一人がおにたになりきって心情を膨らませていた。

授業の後半は、おにたが女の子に「あたしも豆まきしたいなあ」と言われた場面をリライトした。学習者は今まで、おにたに同化して感じ取ってきた、「おににもいろいろあるのに。いいおににだっているのに」というおにたの思いを根底において、リライトを行ってきた。おにたが女の子に「あたしも豆まきしたいなあ」と言われた場面では、その思いから、さらに想像を膨らませていた。その中には、D児のように、おにたが人間に嫌われたくないという思いをもちながらも、「人間なんてもうキライだよ」と叫ばずにはいられなかった複雑な気持ちをリライトを通して表現している学習者がいた。また、自分の思いが伝わらない絶望感（G児）や、豆まきをしないでと懇願する気持ち（H児）など、ただ「悲しい」の一言では表現できないおにたの悲しみ、苦しみ、つらさ等を表現できた学習者もいた。

第1時と比べると、第3時ではおにたの内面をより深く追求できている学習者が増えていた。ある学習者は第1時では、「人間っておかしいな。おには悪いって、決めているんだから。

おにもいろいろあるのにな」の続きに「悪いおにもいるしいいおにもいるから見分けれたら友だちになれるのに。豆まきしてない家あるかなあ」と書いていた。「見分けれたら友だちになれるのに」という文からは、おにたの切実な心情は感じられない。しかし、第2時では「ぼくはそのわらった顔を見たら」の続きに「うれしくて足がさむいのもわすれたよ。あのちび、しんでなくてよかったあ。よろこんでくれてうれしいな」と書いていた。「うれしくて足がさむいのもわすれたよ」と、おにたの状況を想像し、おにたの内面をより深く想像して書いているように思われる。この学習者は、第3時では「ぼくの手はだらんと下がってしまった」の続きには、「人間ってほんとにひどいね。だってやさしいおにもいるのに。おいしいごちそう、もってきてあげたのに。どうしてぼくの気持ちもわかってくれないの。どうしておにだっていいおにもいるのに。やさしいおにもいるのに」と書いていた。第1時、第2時とおにたに同化して書き続けたことで、第3時では、それまでのおにたの心情を全て噴出させた書きぶりである。

D 児も、おにたの内面を深く想像していった学習者である。第1時では「どうして節分の日があるんだろ。ぼくみたいないいおにがいるかもしれないのに」と書いていた。第2時では、「やさしくしてきてよかった。人間につのをだしたままお礼をいつてくれているようでね」と記述していた。「つのをだしたままお礼をいつてくれているようでね」という文から、おにたへの同化が深くなっていることが読み取れる。第3時では、「人間にきられるのは、もういやだ。おにがやさしくしても気づいてくれないしそれにおにがいたら、なにもかもが悪くなるってわけじゃないのに。人間なんてもうキライだよ」と書き、徐々におにたの内面に深く入り込み、自分がおにたになって、おにたとして怒り、悔しく、悲しんでいる様子が見え始める。

他の学習者も第1時、第2時と学習が進むにつれ、おにたの心情により深く入っていることが多かった。リライトが進むにつれて、おにたにより同化したのだろう。

#### 〈第4時 ぼく、わたしの「おにたのぼうし(6場面)」を作ろう〉

第4時では、女の子に同化してリライトする活動だった。

ほとんどの学習者がすなりと女の子としてリライトし始め、おにたから女の子への視点の転換はスムーズに行われていた。だが、すぐに書き始めることができなかった学習者も数名おり、その中には、今までおにたにかなり深く同化していたD 児がいた。しかし、「○だって、わたしが言ってたとおりの物を持ってきてくれたんだもの… ○また、わたしの家に来てくれたらいいのにな… ○ありがとう、神様…」といった例を示した書き出しの手引きを渡すと、リライトすることができた。おにたに深く同化していた学習者であっても、手引きを参考にすることで女の子になりきって文章を書くことができた。

D 児は、この場面で「どうして最初は『なんだって』って言って豆をあたしにくれたんだ

ろう」というリライトをし、おにたが驚きのあまりに言った「なんだって」という言葉を、女の子がまったくそのようにとらえていないように書いている。D 児は、前時におにたの人間に対する複雑な気持ちを表現していた。しかし、それをひきずることなく、ここでは女の子の視点に立ち、「なんだって」と言ったおにたの気持ちを知らないこととして表現できている。I 児の「神様はいったどこにいったのかしら」という文章も同様である。J 児は、「またわたしの家に来てくれたらいいのになあ。麦わらぼうしをかえしたいなあ」や「ありがとう神様」と、おにたへの感謝の気持ちをふくらませてリライトした。

〈第5時 後書きを書いて、ほく、わたしの「おにたのぼうし」を仕上げよう〉

第5時では、後書きとしておにたに手紙を書く活動をした。

学習者が書いた後書きは、前時に女の子の視点でリライトすることによって想像した内容が直接反映されていないものの方が多かった。こうした後書きの多くは、K 児のようにおにたの行動や内面を評価した文章や、L 児のようにおにたの気持ちを推測して共感している文章であった。その中で、少数ではあったが、D 児のようにおにたの言動に対する違和感を述べた文章もあった。D 児は、第2・3時でおにたに深く同化していた学習者である。第4時では女の子にもよく同化し、女の子の置かれている状況や心情を理解していた。しかし後書きには女の子への言及がなく、おにたに同化したことの方が作品の評価に強く影響していた。リライトを通しておにたの内面に深く入っているからこそ、自分からおにたを見た時に違和感を感じたと考えられる。

M 児の後書きは、「女の子が伝えたかったことは」という表現が示すように、女の子の気持ちを代弁する手紙になっている。「おにたにとって豆まきはいやだけど、女の子にとっては、豆まきをしておにがいなくなったらお母さんの病気がなおっている」という表現からは、M 児がおにたと女の子の両方の立場を理解し、複数の視点に立って物語を眺めていることがうかがえる。

N 児は、おにたと女の子を「両方どちらもどっちです」と評価し、M 児よりもさらに自分からおにたと女の子を引きはなし、このお話を自分なりに意味づけている。N 児は、おにたと女の子の両方が相手の気持ちを分かっていないことをふまえて「両方どちらもどっちです」と評価した。N 児はおにたと女の子とがすれちがってしまっていることをとらえているのだが、まだ語彙が豊富ではなく、言葉の使い方も直感的であるため、このような表現になったのであろう。

では、実践全体を通して、学習者は、複数の視点に立って物語を読み進めることができたのだろうか。また、登場人物間の関係を把握した上で、物語全体の構造をふまえて批評することができたのだろうか。

まず、複数の登場人物の視点に立って読み進めることについては、ほとんどの学習者ができていた。それは、複数の登場人物について一人称でリライトする活動が有効だったからだと考える。

しかし、テキスト全体を異化する読みができた学習者は22名中2名だった。このことは、学習者にまかせた自然な読みではテキスト全体を異化する読みは生まれにくく、支援が必要であることを示唆している。

今回の実践でテキスト全体を異化する読みが生まれにくかったことについては、第5時の活動が「おにたに手紙を書く」であったことも一つの要因として考えられる。単元の半分以上の時間をおにたに同化してリライトした学習者にすれば、悲しい結末を迎えたおにたを励まそうとする手紙が多くなるのも当然のことであろう。また、このテキスト自体が読者の関心をおにたに向けるように仕組まれていることも、一因として考えられる。

今回の実践では、テキスト全体を異化する思考を促す学習課題に、さらに工夫を加える余地があったと考えられる。おにたへの手紙という形式ではなく、自分の立場からこの物語をどう捉えたかという内容を後書きにすれば、もう少し多くの学習者が物語全体を異化することができたかもしれない。「おにたに手紙を書く」という言語活動を行うのであれば、テキスト全体を俯瞰することができるような書き出しの例を示すなどの際の手引きを与えるという支援も考えられる。また、手紙を書いた後に全体で交流し、物語全体を異化する読みを行った学習者の手紙に触れる場を設ければ、新たな視点が入り、もう一度自分の手紙に向き合う機会になったと思われる。

一方、2名とはいえ、おにたと女の子が互いを理解し合っていないことに着目できた学習者がいたことは、この段階の子どもが物語全体を異化する読みを行える可能性をもっていることを示唆している。登場人物相互の関係を捉えた上で、こうした視点から全体を評価することを促す学習課題や支援を行うことが必要である。

#### 4 おわりに

本稿では、中学年の読みの発達段階をふまえて計画、実践した「おにたのぼうし」の学習指導について述べた。

「おにたのぼうし」の学習指導において、言語活動として一人称リライトを取り入れた。学習者におにたに同化しつつ、女の子にも同化させたり、おにたと女の子がお互いに分かり合っていない状況を理解させたりするために、最適な言語活動だと考えたからだ。結果的に、学習者は複数の登場人物の視点に立ち、互いを異化して眺めて記述することができていた。リライトは、登場人物に同化したり、その人物の立場から別の登場人物を異化したりする読

みを促すことに、有効に機能したと言える。

また、物語全体を眺める読みが生まれることを期待して、単元の最後に後書きとしておにたへの手紙を書く活動を取り入れた。しかし、学習者にまかせた自然な読みでは、物語全体を眺める読みは生まれにくい。登場人物相互の関係を捉えた上で、こうした視点から全体を評価することを促す学習課題や支援を行うことが必要である。

本稿では、同化と異化の読みの双方を経験しながら、そこでの読みを生かして再度物語全体を意味づけられるようになることを4年生の発達段階ととらえ、実践とその分析を報告した。こうした読みは、たとえば「ごんぎつね」を学習する際にも必要であると考えられる。こうした読みを意図的に取り入れた学習経験をくり返す中で習得していく必要があろう。このような読みの発達をふまえて学習内容の系統性や橋座の配列については、まだ十分に考察できていない。今後の課題としたい。

### 〈参考文献〉

- 西郷竹彦（1968）『教師のための文芸学入門』、明治図書  
 西郷竹彦（1982）『西郷竹彦文芸教育著作集 別巻Ⅱ』、明治図書  
 首藤久義・卯月啓子・桑の実会著（2004）『翻作法で楽しい国語 楽しい国語 4』、東洋館出版  
 吸原太一（1997）『読むことの指導の基礎的研究－読みの発達を中心に－』、鳴門教育大学修士論文  
 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編（1995）『「読者論」に立つ読みの指導 小学校中学年編』、東洋館出版  
 府川源一郎・高木まさき／長編の会（2004）『認識力を育てる「書き換え」学習 小学校編』、東洋館出版  
 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築－読者反応を核としたリテラシー実践に向けて－』、溪水社  
 渡辺弥生（2013）『子どもの「10歳の壁」とは何か？ 乗り越えるための発達心理学』、光文社新書

（はせ みほ・石井町藍畑小学校）